



## Problèmes de psycholinguistique

Philippe Malrieu

### ► To cite this version:

Philippe Malrieu. Problèmes de psycholinguistique. Journal de Psychologie, 1979, 2, pp. 219-232.  
halshs-01086183

**HAL Id: halshs-01086183**

**<https://shs.hal.science/halshs-01086183>**

Submitted on 22 Nov 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## ÉTUDE CRITIQUE

---

### PROBLÈMES DE PSYCHOLINGUISTIQUE

---

Délivrée de la fascination qu'avait exercée sur elle la théorie de Chomsky, la psycholinguistique met de plus en plus fréquemment l'accent sur le rôle joué par la communication, et, au-delà, par le contexte interpersonnel et social dans la genèse de la parole et dans la structuration du langage. On admet qu'il est impossible d'étudier ces productions en faisant abstraction des fonctions qu'elles jouent dans l'adaptation à un milieu de choses et de personnes qui obéit à des lois qui lui sont propres. Nul ne songe plus aujourd'hui, par exemple, à étudier le développement du langage chez l'enfant sans connaître ses engagements dans les dialogues avec son entourage, à propos de son accès à des conduites culturelles définies. De ce fait prennent des formes relativement nouvelles les problèmes des relations entre langage et action (entre schèmes des activités pratiques et sémiotiques), entre langage et représentation, ou encore entre langage et opérations intellectuelles. En témoignent la plupart des contributions apportées à deux Colloques, l'un de l'Association des Psychologues de Langue française, l'autre de la Section écossaise de la Société anglaise de Psychologie, qui ont donné lieu à deux publications récentes<sup>1</sup>.

On y débat de trois problèmes :

1. Avènement du langage dans l'ontogénèse à partir des communications émotionnelles, des activités interpersonnelles ; avènement des premiers signifiants et de leur signification.
2. Relations du langage et de la pensée : des représentations d'une part, des opérations intellectuelles de l'autre.
3. Echanges verbaux et structuration du langage.

1. *La genèse de la parole*, Symposium de l'Association des Psychologues de Langue française, 1 vol. in-8° de 349 p. Paris, Presses Universitaires de France, 1977 (GP). — *The social context of language*, edited by Ivana MARKOVA, 1 vol. in-8° de 241 p., New York, J. Wiley, 1978 (SL).

## I. — L'ENGAGEMENT DANS LE LANGAGE

1. *From communication to language : a psychological perspective*

Sous ce titre, Jerome S. Bruner, dans *SL*, soutient la nécessité d'une étude psychologique des comportements précurseurs du langage. Il s'oppose catégoriquement à l'hypothèse du *Language acquisition device* de Lenneberg, et de façon plus nuancée à la théorie piagétienne de la filiation des activités sémiotiques par rapport à la construction dans l'intelligence pratique, de l'objet et des relations entre les objets : ce qui ne prend en compte que les aspects formels du langage, non ses aspects fonctionnels. La continuité entre les comportements préverbaux et les structures du langage doit être cherchée à deux points de vue, qui sont indissociables : celui de l'action et celui de la communication ; un déictique comme *ceci* ne peut survenir en dehors du geste indicateur, mais ce geste relève évidemment des échanges interpersonnels, d'un certain stade de leur évolution. Bruner étudie les processus précurseurs du langage dans quatre dimensions interdépendantes. 1° Partant du modèle de la communication de Jakobson, il indique comment les expressions de l'enfant sont l'objet de la part de la mère d'une écoute qui porte sur leur intonation émotionnelle, sur les gestes de l'enfant qui les encadrent, et sur les circonstances qui les provoquent, — écoute essentielle au développement des attitudes de communication de l'enfant, en particulier à l'avènement de l'intention de communiquer. 2° Comment l'enfant accède-t-il à la position d'un référent ? Par trois procédés : par l'indication de ce qu'il vise, des yeux, du bras, de la main, qui induit chez la mère une tension parallèle ; par l'insertion des objets dans « les instances du discours » (Benveniste), dans la relation je/tu ; par la compréhension des dénominations. 3° Le langage s'enracine dans la communication des affects, dont l'évolution est le résultat de l'action conjointe de l'adulte et de l'enfant, très finement caractérisée par Bruner. 4° La prédication, organisation d'assertions distinctes sur un objet, a ses origines dans l'organisation d'actions multiples à son égard, et dans la communication que l'enfant réalise à leur propos à l'occasion des actions conjointes.

L'insistance de J. Bruner à souligner les aspects « pragmatiques » du langage, « l'action dialogue », — stimulatrice des activités déictiques et au-delà de la constitution de la référence dans le recours aux signifiants, suffit-elle pour rendre compte des propriétés du langage, telles qu'elles se révèlent dès le milieu de la seconde année ? — 1. Ne faut-il pas, pour comprendre le développement de la « joint action », souligner avec plus de force ses aspects affectifs, aux multiples facettes, destinés à susciter tous les aspects expressifs du langage ? — 2. Peut-on comprendre la référence sans prendre en compte l'introduction par l'adulte des signifiants conventionnels dont la langue est dépositaire ? — 3. Enfin, même si on pense

pouvoir trouver dans l'organisation des activités de l'enfant sur le monde un précurseur de l'organisation prédicative et syntaxique du langage, ne faut-il pas reconnaître à celui-ci la fonction de représenter l'absent ?

## 2. *Communication affective et gestuelle*

La communication de M. Siguan Soler dans *GP* (De la communication gestuelle au langage verbal) aborde le premier problème. L'auteur classe les gestes en trois groupes, et constate qu'en chacun d'eux interviennent sous des formes différentes des réactions affectives. Directement dans les gestes *expressifs* qui découlent de la mimique émotionnelle, comme dans les gestes *appellatifs* qui émanent du désir d'attirer l'attention d'autrui ; en s'associant à la désignation d'une situation dans les gestes *significatifs*, proposant une action ou montrant un objet intéressant, marquant un refus, répondant à une question. C'est à l'intérieur de l'activité gestuelle de l'adulte que l'enfant aussi parvient à signifier les mots qui accompagnent cette activité, et on retrouve le rôle de l'affectivité : d'une part dans la mesure où ces gestes et ces mots sont pour l'enfant liés à ses propres affects, et d'autre part, parce qu'ils transmettent les affects de l'adulte, par le canal des intonations diversifiées de l'appellation, de la qualification, du questionnement, présentes dans le découpage des phrases, et très tôt utilisées par l'enfant, avant même qu'il parvienne à la phrase. Ainsi M. Siguan Soler, dans les descriptions qu'il fait lui aussi de « l'action dialogue » dans les communications, insiste-t-il plus que J. Bruner sur leur racine émotionnelle, en notant par exemple les caractéristiques du langage de l'adulte quand il s'adresse à l'enfant, plus concret, emphatique, réitéré. De même recherche-t-il, dans l'apprentissage du langage adulte par l'enfant, l'environnement affectif qui lui sert de support, et qui est toujours interpersonnel : appellation d'autrui, qualifications, invitation à l'action, désignations, négations, animées par les désirs, les refus, les colères.

Mais il doit marquer les limites du rôle de l'affectivité. S'il est important dans ce que M. Siguan appelle le mot-geste, où le mot se substitue au geste, il en va autrement dans la désignation, où un même mot est utilisé dans différents contextes, et reçoit sa signification de l'unification d'une pluralité de références. Ce qui renvoie au problème du rôle du signifiant conventionnel dans la construction du signifié, et à celui des modalités de leur assimilation par l'enfant.

Il y a deux points qui font problème en effet dans l'exposé de M. Siguan Soler. Celui d'abord du passage des mimiques émotionnelles aux gestes signifiants : ceux-ci sont l'effet d'un travail social, ils deviennent conventionnels, même s'ils ne sont pas définis avec la précision des signifiants verbaux (cf. sur ce point p. 36-38). Et celui ensuite du passage du geste au mot : y a-t-il seulement « substitution » de celui-ci à celui-là, à la suite

de leur association ? Ne faut-il pas autre chose qu'une association pour que l'enfant accède au langage par mots : un déplacement sur la position d'autrui qui passe par une série d'imitations dans ses diverses situations de vie, et qui le met en mesure de faire le saut de l'expressif à l'arbitraire ?

### 3. *Spécificité et fonction du signifiant linguistique*

Cette entrée du signifiant linguistique dans les conduites de l'enfant fait l'objet de plusieurs approches dans les deux ouvrages.

Derek Edwards, dans *SL* (The sources of children's early meanings), part du contexte d'action interpersonnelle que décrit J. Bruner, et qui fixe sur une situation déterminée l'attention conjointe de l'enfant et de l'adulte, pour comprendre comment se constitue chez le premier la relation signifiant-signifié. Dans beaucoup de cas, comme pour *up* et *down*, il apparaît que le signifiant, employé dans des situations diverses, renvoie à la prénotion d'une direction d'ascension ou de chute, dont l'avènement, tout en étant permis par les contextes situationnels, est rendu possible, dans sa généralité, par les mots fournis par les adultes, et par leur opposition. Mais, il est d'autres cas où l'enfant utilise les signifiants pour signifier des situations qui ne correspondent pas aux significations usuelles (ainsi *non* est signifié dans sa fonction de rejet, alors que l'adulte l'emploie dans bien d'autres usages devant l'enfant). C'est donc le travail réciproque d'un signifiant social et d'un contexte situationnel, toujours lié à des relations interpersonnelles, qui doit selon D. Edwards constituer l'objet du psycholinguiste.

Quelle que soit l'importance de ce contexte, il faut bien admettre que le lexique des adultes (dont l'acquisition a été particulièrement étudiée par Mme Slama-Cazacu, cf. III) joue un rôle essentiel dans l'organisation des significations. C'est ce que montre Mme Tabouret-Keller dans sa contribution à *GP* (Comparaisons interlangues et problèmes du bilinguisme). Une revue de questions sur les travaux consacrés au système d'oppositions phonologiques observables au début du langage, sur les assemblages de deux mots (structures à pivot) et de trois mots, est suivie de remarques critiques inspirées par des observations sur des enfants bilingues : l'auteur souligne « la fragilité des attributions de la grammaire adulte aux premières propositions de l'enfant », le peu de fondement des hypothèses chomskyennes. Ces remarques débouchent sur une étude de l'engagement de l'enfant dans le langage qui met l'accent sur « ce qui est produit par la langue dans l'enfant » : sur les effets psychologiques des contraintes et services qu'impose et que rend la langue, faite d'unités discrètes survenant dans une chaîne temporelle, unités dont la nature est différentielle à la première et à la deuxième articulation. Dès lors on voit se dessiner les fonctions de la langue : les premiers mots, insérés dans des contextes différents (hors desquels, comme le souligne Edwards, la compréhension n'est pas assurée), sont

des représentants (métaphoriques) de plusieurs représentations, d'origine sensorielle (p. 297). La socialisation est alors, non seulement l'intégration de relations sociales par les pratiques, mais l'inscription de ces relations dans l'ordre des signifiants. Les oppositions significatives au niveau des deux articulations vont permettre « la surimposition à tous les schémas sensorimoteurs de structures autres, qualitativement », et ainsi constituer la représentation elle-même dans l'opposition du sujet à un objet dont l'existence n'est accessible que par le signifiant (p. 304) ; inscrire le sujet dans le processus de symbolisation, « l'homme tenant son statut de sujet de la structure différentielle des unités de la langue », dans une opposition à un objet présent-absent qui nous permet l'affirmation de notre existence ; organiser enfin le réel des objets, les structures cognitives n'étant pas, comme c'est le cas pour Piaget, universelles, mais découlant des contraintes de l'ordre linguistique, qui sont, elles, universelles : « La langue impose sa structure aux processus cognitifs qui s'en trouvent constitués. »

Cette conception séduisante a sans doute l'intérêt de souligner la mutation introduite dans les conduites par l'entrée du langage. Mais ne sous-estime-t-elle par les organisations préverbales, sur le plan sensorimoteur comme sur le plan interpersonnel ? Ne court-elle pas le risque d'attribuer aux activités linguistiques ce qui dépend en fait, *aussi*, d'activités imaginaires et cognitives qui ont une autonomie relative par rapport au langage ? N'y a-t-il pas interstructuration là où elle ne voit que l'effet des structures linguistiques ?

En d'autres termes, ne court-on pas un risque de réductionnisme à donner au signifiant le rôle qu'eut le verbe au commencement du monde ? *Loquor, ergo sum*, dit M. R. Titone dans l'excellent commentaire qu'il fait en *GP* de l'exposé de Mme Tabouret-Keller : suffit-il au Moi de parler pour exister ?

#### 4. Hypothèses sur la pensée préverbale

F. Bresson propose quelques suggestions sur les relations entre cette pensée et le langage. Il remarque d'abord, à partir d'une réflexion sur le faux langage des Anthroïdes, que dans la phylogénèse la dominance de l'hémisphère gauche semble nécessaire aussi bien à l'avènement des activités de composition de mouvements distincts qu'à celui du langage. Dans l'ontogénèse, il semble que des activités sensorimotrices de rangement à allure classificatoire ou sérielle après un an précédent et favorisent les opérations intellectuelles plus tard apparues ; et de même en serait-il en ce qui concerne quantification, localisations et aspects. F. Bresson ajoute cependant que le langage n'est pas seulement mise en ordre du réel, il est un système de représentations, on parle ce qui est absent, passé ou possible : y aurait-il une représentation préverbale ?

Deux articles de *SL* apportent une contribution à ces problèmes. Susan Sugazman-Bell (Some organizational aspects of pre-verbal commu-

nications) a observé des enfants de 4 à 14 mois engagés dans une activité avec leur mère. Elle trouve trois grands types de comportements : 1. simples à l'égard des personnes *ou* des objets ; 2. complexes, multiples, à l'égard des personnes *ou* des objets ; 3. complexes et coordonnés à la fois à l'égard des personnes *et* des objets (l'enfant agit sur les premières pour jouer avec les secondes, p. ex.) : ces derniers apparaissent à 9 ou 10 mois. De nombreux comportements intermédiaires sont relevés, qui permettent de saisir la progression des activités intentionnelles dans les deux champs, la construction de la relation moyen-fin en chacun d'eux, et la combinaison de l'activité instrumentale et de l'action sur autrui, l'enfant se servant de celui-ci pour agir sur les objets, ce qui fait de lui un prélocuteur utilisant comme message une activité motrice.

John Dore (Conditions for the acquisition of speech act) voit dans l'acte de parole jouer l'interaction de la mise en ordre pratique du réel (« conceptualisation »), des communications et des impacts de la grammaire. Il n'est pas possible de faire découler les structures de celle-ci de la communication prélinguistique ; il y a bien en cette dernière une « force illocutionnaire » qui introduit à l'affirmation, à l'interrogation, à l'ordre, au rejet, mais on ne trouve pas dans les vocalisations les caractères du signe linguistique : leur signification d'intention est différente de la signification lexicale, est changeante et difficile à interpréter. De même y a-t-il des facteurs cognitifs à l'acquisition du langage : la distinction dans les choses et les situations d'un noyau central défini par leur fonction principale et de propriétés périphériques ; mais cette « conceptualisation » ne suffit pas pour rendre compte de l'avènement de la syntaxe. J. Dore cherche à établir, d'une part la construction de la désignation lexicale dans sa spécificité (vocalisations réservées à certaines situations, existence de « mots » inventés, utilisation de mots en dehors de la communication), et d'autre part l'avènement de la prédication, de la possibilité qu'ont les mots de se combiner selon des lois, indépendamment de l'expérience immédiate (comme l'indique la tendance de l'enfant à utiliser des structures présyntaxiques). Théorie, on le voit, qui se veut conciliatrice de trois courants : l'acte de parole trouve sa structure dans la grammaire, son contenu dans le « conceptuel », sa fonction dans l'intention d'« illocution ». La question se pose de savoir si cette partition est valide : il reste à définir la participation de la communication à l'organisation de l'expérience, et de celle-ci à l'acceptation des structures grammaticales proposées par les adultes.

## II. — LANGAGE ET PENSÉE

Dans les deux Colloques, on trouve plusieurs contributions consacrées aux thèses piagétienne sur ce problème, celui de la construction et du rôle de la représentation étant en général moins explicité, bien qu'il soit toujours présent.

1. *Langage et processus cognitifs*

J. P. Bronckart fait un bilan clair et condensé des problèmes que posent à ce sujet les principales écoles (à l'exception sans doute de Wallon) qui ont étudié les relations entre ces deux comportements (Acquisition du langage et développement cognitif, in *GP*). 1° Quelle est la relation du langage et de comportements comme perception, mémorisation, résolution de problèmes ? L'auteur rappelle quelques-uns des résultats obtenus dans le cadre de l'hypothèse de la médiation verbale. 2° En quoi le développement du langage intervient-il dans les progrès des comportements moteurs (théorie de Vygotski et Luria), et en quoi le développement opératoire intervient-il dans la construction du langage (école piagétienne) ? 3° Quels sont les processus cognitifs présents dans la maîtrise des structures du langage : au niveau de l'actant et du patient, de l'action, du bénéficiaire ; au niveau du nom (genre, nombre...) et du verbe (temps, aspects...) ; au niveau des marques de surface de combinaison des propositions : l'hypothèse de Bronckart étant que « des mécanismes cognitifs fondamentaux » doivent être à l'œuvre dans la structuration sémantique, l'organisation des marques étant « tributaire des significations que l'enfant a pu construire ».

Dans la discussion de ce rapport, Mme A. Karmiloff-Smith (Développement cognitif et acquisition de la pluri-fonctionnalité des déterminants, in *GP*) remarque qu'il ne faut sans doute pas se référer seulement au développement cognitif général — au progrès opératoire — pour rendre compte de l'évolution linguistique (de l'expression du temps, par exemple), mais qu'il faut aussi considérer la construction des notions simplifiées (de la temporalité) ; elle montre aussi que l'attribution du genre par l'article semble dépendre, non seulement de catégorisations sémantiques, mais aussi de règles phonologiques implicites.

À propos du même rapport, Mme J. Beaudichon, allant plus loin, admet bien à propos des travaux de Mmes Sinclair et Ferreiro, qu'il y a une relation entre le niveau opératoire et l'expression linguistique, mais qu'on ne peut en conclure à la « dépendance des structures langagières par rapport au développement de l'intelligence » : il faut analyser l'interaction des activités verbales et des activités cognitives, et sans doute leur interstructuration.

C'est dans cette voie que s'engage, dans *SL*, Ragnar Rommetveit (On piagetian cognitive operations, semantic competence, and message structure in adult-child communication). Il critique la conception selon laquelle le langage indique ce qui devient conscient, et trouve dans les progrès de la pensée opératoire le fondement de sa propre évolution, sur le plan de la syntaxe et du vocabulaire des relations. Il y voit la marque d'un « rationalisme négatif », qui passe au langage la camisole des contenus propositionnels et méconnaît l'originalité et le rôle des processus sémantiques qui interviennent entre les interlocuteurs, et notamment dans les entretiens



entre l'adulte et l'enfant ; Piaget, dans ses questions, ne prend pas en compte le fait que l'enfant leur donne un sens à partir d'un contexte qui lui est propre, qu'il lui répond sur le fondement de présupposés différents des siens. Rommetveit introduit, entre l'intelligence sensorimotrice et les opérations, la considération d'une *compétence sémantique*, fondée sur le couplage des termes et sur un processus métaphorique, qui tous deux varient selon les types de communication ; elle introduit une sorte de catégorisation des significations des mots, une aptitude à comprendre les énoncés d'autrui dans telle ou telle orientation. Cette compétence sémantique, plus ou moins riche, faisant la place à plus ou moins de possibilités, de confrontations entre les sens dont le sujet dispose dans une situation donnée, joue un rôle opératoire, elle constitue un prérequis à l'intervention des opérations logiques. Rommetveit présente une série d'études qu'il a menées auprès d'enfants sur le rôle de ces opérations sémantiques, qui reposent sur le traitement des variations métaphoriques des sens des mots en fonction d'un contexte qui est inévitablement d'origine sociale (ainsi le mot *léger* a des sens différents selon le substantif auquel il est associé : pierre, travail, aliment, taxe, doute ; l'ambiguïté ressentie par l'enfant doit être levée à partir d'expériences concrètes).

V. Walkerdine et C. Sinha, dans *SL* (The internal triangle : language, reasoning and the social content), critiquent les conceptions piagétienne de la pensée opératoire de façon analogue, rappellent les discussions qui ont eu lieu au sujet de la compréhension du mot *même* par les enfants, et établissent à partir d'expériences le rôle joué par le contexte : expériences antérieures, ordre dans lequel sont posées les questions, conflits d'interprétations à l'origine des erreurs : on ne peut pas accepter l'opposition tranchée entre figuratif et opératif, et le langage joue un rôle important parce qu'il organise le figuratif.

Dans ces diverses approches apparaît en fait la difficulté qu'il y a à examiner séparément les progrès des opérations et ceux des représentations. Et cela ressort également des contributions qui mettent l'accent, explicitement, sur ces dernières.

## 2. Langage et représentation

On trouve dans *SL* deux études assez divergentes sur cette question.

David McNeill (Speech and thought) s'interroge sur les transformations des signes en partant de la théorie de Peirce sur les trois niveaux du signifiant : déictique, iconique, symbolique. L'objet du déictique est un « concept sensorimoteur » : idée qui renvoie à une action, un état, une entité, une localisation, et qui provient d'une coordination de l'action ; le signifiant fait partie de cette coordination, quand le mouvement s'exprime devant et pour autrui. Les insuffisances de cette signification entraînent une « extension sémiotique », dont la première étape réside dans la construction

du signifiant iconique, ressemblant à son « objet » ; son incapacité à représenter les structures complexes du réel, les relations entre les concepts mises en évidence par les progrès de la pensée, « exige » les signifiants symboliques, avec leur organisation syntaxique. C'est donc le développement cognitif qui détache la pensée de l'action et opère la distanciation croissante du signifiant et des concepts sensorimoteurs de base. Mais McNeill admet un déterminisme circulaire du langage et de la pensée ; il n'est pas opposé à l'hypothèse de Sapir et Whorf (chez lesquels il croit découvrir l'affirmation d'une certaine indépendance de la pensée) ; si la pensée organise l'extension sémiotique, celle-ci est indispensable à la formation d'idées de plus en plus abstraites.

Ce dernier point n'est malheureusement pas bien démontré dans cet article, qui par ailleurs n'offre pas, sur le plan de l'ontogénèse, de données précises. Le problème reste de savoir comment la pensée appelle de nouvelles formes de langage.

Ivana Markova (Attribution, meanings of verbs, and reasoning) considère, en *SL*, comme Rommetveit, que le sens des mots est construit à partir des expériences réalisées dans la vie sociale, par l'affectation aux objets et aux personnes de propriétés, affectation, attribution, qui obéit à des lois apprises dans les communications. Elle étudie de telles lois à l'occasion de la construction du sens des verbes, et montre notamment comment cette attribution se fait par la conjonction des expériences concrètes et d'une tradition de catégorisation, propre à chaque verbe, qui le charge de théorie : d'une potentialité de causalité, de désignation d'une disposition ou d'un événement, d'une intention, d'une responsabilité. On ne peut pas définir la validité d'un raisonnement si on ignore les caractéristiques du contenu des verbes, — et notamment s'ils indiquent une disposition ou un acte événementiel : la proposition est générale dans le premier cas, particulière dans le second.

Le langage apparaît ici comme recélant en lui une sorte de science (celle que Heider situe dans la psychologie naïve), parce qu'elle s'est élaborée en même temps que lui, au cours des activités collectives. Il resterait à préciser, et les modalités de cette élaboration dans la phylogénèse, et les processus psychologiques de l'acquisition des « règles de l'attribution » chez l'enfant.

Ph. Malrieu, dans *GP* (Langage et représentation), considère les conditions de l'acte de signification. Il émet l'hypothèse qu'elles se trouvent dans l'évolution de la coaction de l'enfant et de l'adulte. Désireux de construire ses conduites selon les modèles qui lui sont proposés, l'enfant donne un sens aux mots de l'adulte dans la mesure où ils désignent des choses et des procès impliqués dans cette construction ; de même qu'il cherche à représenter en gestes (simulacres), puis avec des mots imités, les situations qui concernent celle-ci. Il n'y a pas à l'origine d'une émission verbale de « concept sensorimoteur » (notion contradictoire), mais la représentation

mal définie d'une différence (p. ex. entre désir et rejet) qui trouve dans les oppositions entre signifiants de la langue l'instrument de sa définition (*veux* et *non* p. ex.). Il y a une genèse de ces « préreprésentations » (significanda) dans les pratiques des techniques, des relations interpersonnelles, des représentations déjà acquises ; c'est sur le fondement de cette genèse que les exigences de la coaction normée par l'adulte permettent à l'enfant de découvrir dans le langage de ce dernier les oppositions significatives qui transforment les significanda en signifiés.

L'étude longitudinale des progrès du langage dans ses contextes pratiques et social permet de repérer de 1 à 6 ans, chez des enfants bons ou mauvais « parleurs », une vingtaine de formes de signification successives, inscrites dans quatre grandes étapes : désignation ; signification du changement par différenciation, d'abord implicite, puis explicite ; signification des relations spatiales, temporelles, causales. Les retards ou avances de certains enfants sont interprétés à partir de la structure des conduites et des coactions des uns et des autres : l'hypothèse générale étant celle d'une circularité entre ces structures « à signifier », les oppositions significatives découvertes dans la langue par le sujet, et les représentations qui en résultent, et à partir desquelles il se pose d'autres « problèmes de signification ».

### III. — LANGAGE ET PAROLE

Peut-on évaluer le rôle des échanges verbaux dans la construction des conduites linguistiques ? Les réponses diffèrent selon les postulats des auteurs.

Mme H. Sinclair de Zwart (Études comparatives, dans *GP*) affirme sa « conviction qu'il existe aussi bien des universaux cognitifs que des universaux linguistiques spécifiques à l'espèce humaine » : les premiers constituent des universaux de signification dont le développement est étudié par Piaget ; les seconds, au-delà des caractéristiques comme la double articulation, l'arbitraire du signe et le système génératif, pourraient être découverts chez l'enfant dans l'holophrase, la position des mots dans les premières phrases. L'étude comparative aurait alors pour tâche, selon Mme Sinclair, de déceler ces universaux dans des langues différentes, pour montrer ensuite la différenciation des programmations dans chacune d'elles. A ce projet, elle remarque que s'opposent, d'une part la difficulté de dissocier intention de signification et expression, celle-ci étant très imprécise chez l'enfant, et d'autre part, celle de comparer les substructures de langues différentes.

Mais y a-t-il des universaux linguistiques ? Mme T. Slama-Cazacu, dans *GP* (Les échanges verbaux entre les enfants et entre adultes et enfants), fait une revue des travaux qui ont été effectués sur les dialogues avec les enfants. L'influence de la parole adulte se marque dès les premiers mois dans les vocalisations, puis dans le développement de la compétence

communicative. Les divers types d'imitation, les problèmes qu'ils posent sont analysés en détail : l'imitation joue un rôle essentiel, mais l'enfant n'est pas passif, il construit des attitudes personnelles, en même temps qu'il adopte quelques règles de la communication, celles de l'impératif, de l'interrogatif, du récit, etc. Aussi ne suffit-il pas de considérer dans l'échange l'effet de l'*input*, il faut y voir l'acte qu'il constitue, au sein duquel l'enfant s'affirme devant autrui. Mme Slama-Cazacu souligne l'importance pédagogique de l'échange, qui varie selon les partenaires, enfants, parents ou maîtres, développant dans chaque cas des modalités différentes de l'initiative et du contrôle.

Dans le même ouvrage, les contributions de S. Savic (Quelques fonctions des questions posées par les adultes aux jeunes enfants) et de M. Jocić (Influence du milieu sur le développement de la communication verbale) insistent sur la diversité des styles de parole que rencontre l'enfant selon les situations mais aussi selon les milieux, et sur les problèmes qui lui sont ainsi posés, et qu'il résout par des essais divers de prise de parole. De son côté, Irène Lézine (A propos de la communication gestuelle dans la première année) insiste sur le rôle actif de l'enfant dans l'engagement des dialogues : il varie avec l'âge, mais aussi en fonction de son impression de sécurité et de la qualité des réponses des adultes. Mme F. Flament étudie de telles initiatives, mais dans des dialogues entre bébés placés dans une coaction : elle montre le rôle joué par ce contexte (une activité sensori-motrice) qui est en quelque sorte le référent de leurs échanges. Indication intéressante, car on ne saurait véritablement comprendre le développement des communications, préverbaux ou verbales, si on ne considère pas à propos de quoi elles se produisent : non seulement à quel référent elles se rapportent, mais encore quelle signification elles présentent, quelle représentation elles *cherchent* à structurer. On revient ici aux problèmes que pose l'interstructuration du langage et de la représentation, à leur action réciproque, rappelés par J. Simon (A propos de langage et représentation).

Chez les adultes, les échanges verbaux se déroulent de façon différente selon la position respective des interlocuteurs (degré de familiarité, sentiment de supériorité ou d'infériorité). G. Fielding et C. Fraser, dans *SL* (Language and interpersonal relations), l'ont observé sur une population d'étudiantes, dans une expérience où on leur demande de décrire un dessin, de persuader l'auditeur, d'évaluer ses relations avec ses parents, etc. L'analyse des propos montre des différences de structure en fonction des tâches (productivité et rapport noms/verbes), mais aussi en fonction des relations interpersonnelles : ainsi la prépondérance des noms (style monotone, formel) est plus grande avec des non-familiers ou des personnes peu appréciées, le style « verbal » est plus marqué avec des personnes amies. La relation de communication influence l'organisation du langage dans la mesure où elle incline à la transmission d'une représentation objective ou d'une représentation personnalisée.

## IV. — QUELQUES COMMENTAIRES ET PROLONGEMENTS

Il y a, on le voit, un véritable foisonnement de perspectives dans ces contributions. Il marque à la fois le dépassement des conceptions innéistes du Language acquisition device et celui de la confrontation du Language et de la pensée comme deux fonctions distinctes, grâce à la prise en compte de questions qui ne sont certes pas nouvelles, mais qui donnent lieu à des investigations plus précises : 1° Comment s'édifient les structures linguistiques (propriétés du signifiant, règles de la syntaxe ?) ; 2° Comment, en quoi le langage peut-il intervenir dans la construction des représentations et dans l'activité intellectuelle ?

Sur le premier point, on refuse de s'en tenir au conditionnement opérant, à l'imitation, même s'ils jouent un rôle ; on cherche dans les communications préverbaux de la première année les actes qui préfigurent les signifiants, et qui sont le creuset des attitudes langagières : désignation, monstration, rapport, différenciation, expression, question, ordre, etc. On est par là (I.2) amené à souligner l'enracinement du langage dans les affects, qui fondent « l'illocution » sous ses diverses formes. Mais quelle que soit la profondeur de la pénétration du langage par ce qui en est certainement la source : l'expression des désirs et des émotions, il reste que se posent les problèmes du rapport signifiant-référent. C'est à la constitution de la référence que s'intéressent donc beaucoup de chercheurs (I.4 ; I.3), montrant qu'elle se construit dans l'action conjointe de l'adulte et de l'enfant, action déjà organisée, chez le premier, par des attitudes techniques dans un espace socialisé. Plutôt que de parler de « concepts sensorimoteurs » pour définir les premières significations élaborées dans la mise en correspondance des mots entendus, des premiers mots émis, avec les situations liées à cette action, il serait préférable d'invoquer la notion de compétence sémantique de Rommetveit : sous ses premiers aspects, elle paraît consister dans la distinction de deux situations (désir : *encore !*, refus : *non*), en vue d'une affirmation devant autrui ; elle progresse dans la mesure où celle-ci exige des différenciations plus précises dans des réseaux plus complexes, et la définition des relations entre les éléments constitutifs de ces réseaux, dans la voie frayée par la syntaxe.

Sur le deuxième point, on retrouve les thèses traditionnelles de la théorie de la pensée : la tendance rationaliste chez les piagétiens, l'empirisme anglo-saxon, le pragmatisme, le néo-nominalisme, d'inspiration freudienne ou de tendance whorfienne. Autant d'évidences qu'il est difficile de concilier. Il n'y a pas seulement dans le langage désignation d'un référent, il y a signification de la valeur de ce dernier pour le sujet, dans ses relations à autrui, et dans la construction de ses actions : on accorde volontiers à M. Bronckart ou à Mme Sinclair, comme à Bruner ou Rommetveit, non peut-être une signification constituée au commencement de l'acte de parole, mais une intention de signifier quelque chose, ou plutôt quelque

- 1) Moi émotionnel entraîne à désigner par/autrui/ce  
 2) Différencier - entre valeurs log il ya une identité  
 objective de dépassement du moi adhérent à l'écrit

acte social. Mais quelle est la structure de ce signifiable ? Il a un contenu, et il a une organisation : pour reprendre un exemple de J. Dore : « Moi d'abord ! », l'enfant signifie par là son désir de l'emporter sur son camarade, et qu'il peut y parvenir en se servant de la succession, — ce qui suppose la catégorie moyen-fin et une prénotion du temps. Comment comprendre la genèse du signifiable ?

Il ne semble pas impossible de découvrir l'articulation des divers facteurs dont chacune des théories a souligné l'importance aux dépens des autres. Il s'agit bien d'un contexte social dans l'acte de signifier, comme le soulignent la plupart des auteurs du Colloque anglais. Cela veut dire qu'il ne s'agit pas seulement des relations entre les termes qui constituent le référent, mais de la position d'une valeur ; et ceci à divers points de vue : en tant que l'objet du discours concerne la relation du sujet à l'autre (ou cet autre lui-même, alter-ego du sujet), en tant qu'il porte sur le milieu, en tant qu'il traduit une incertitude sur le sujet, les autres, les milieux (questions)... Parler d'un contexte social, c'est admettre aussi qu'il s'agit d'un contexte subjectif : le sujet ne pouvant se construire que dans ses relations aux autres, à leurs œuvres, à leurs institutions. De ce point de vue, il y a sans doute, dans les théories d'inspiration pragmatistes d'un Peirce (cf. D. McNeill), comme chez Werner et Kaplan<sup>1</sup>, comme chez J. Bruner, des analyses capitales pour saisir l'enracinement du langage dans la construction de l'intersubjectivité.

Mais le langage (c'est sur quoi insiste Mme Tabouret) n'est pas un instrument neutre de celle-ci. Il est une « protoscience » (Meyerson) : il invite, oblige l'enfant à classer, différencier, opposer, relier les référents. Il est par sa relative indéfinition à la fois un problème : quels sont les sens de chaque mot, de chaque phrase ? et une incitation à opérer des métaphores en déplaçant le sens au-delà des usages. Ainsi le langage est-il une des situations qui, en questionnant l'enfant, l'invite à poser à son tour des questions, et qui s'articule avec les multiples déplacements, transferts, identifications qu'il opère dans ses relations interpersonnelles ; il lui permet de s'affirmer comme un « signifieur » autonome, qui doit choisir ses mots, surmonter un doute naissant, pour exprimer sa perception, ses souvenirs, ses intentions, s'installer dans une temporalité personnelle. Le langage n'a pour lui une fonction de subjectivation que dans la mesure où par la médiation de ses relations aux autres il entre dans les relations de culture.

Et par celles-ci il accède aux structures de base de l'activité cognitive. Il n'est pas besoin de faire l'hypothèse d'universaux cognitifs, aux tonalités néo-kantiennes. Dans toutes les cultures, l'enfant entre inconsciemment, par sa pratique des instruments, de ses faire, de sa domination sur les autres et de sa sujétion à eux, dans un univers de précatégories et de mises

1. Cf. *Symbol formation*, New York, Wiley, 1963.

4) le milieu pose obs. t. b. sur sa nature  
à un sujet qui ignore quoi faire avec  
le signifiant — des souvenirs

en relation : moyen-fin, responsabilité-causalité, relations passé-présent, présent-avenir, identité-transformation, quantité, etc. Le langage n'en est ni l'origine : cet univers s'édifie avant lui, en marge de lui tout en faisant appel à lui, — ni le reflet, car il dispose d'une certaine originalité par rapport aux pratiques de l'enfant, grâce à son enracinement dans l'histoire sociale. Mais comme ces pratiques, universelles, se poursuivent en relation avec des locuteurs, il se produit une interstructuration du langage et de ces pratiques, par laquelle intervient la représentation. Il y a, comme le montrent les simulacres et les imitations, une représentation prélinguistique — évocation d'un passé en vue d'un futur proche. Il y a aussi des problèmes à résoudre avant le langage, dans l'exploration des relations dans l'espace comme dans celle des intentions d'autrui. Le langage n'est l'origine ni de la prise de conscience de l'absent, ni de celle des relations. Mais il est un instrument de la transformation de cette prise de conscience : les représentations primitives comme les premières mises en relation au plan du vécu ne comportent pas le dédoublément (distanciation, séparation) du signifiant et du signifié. La fonction cognitive du langage est de permettre ce dédoublément : de l'imposer d'abord, puisqu'il vient d'autrui et que l'enfant doit s'approprier cet instrument étranger, de le multiplier ensuite dans les réseaux de la langue, qui font découvrir entre les réalités des relations inaccessibles aux pratiques du sujet, issues des expériences des hommes au cours de l'histoire.

PH. MALRIEU.

5/- *univ. culturel historique* 100